

〈報告〉

宮城学院女子大学における
日本語教員養成課程の10年を振り返る—— 日本語教師としてのアイデンティティの構築と
「日本語教育実践コミュニティ」の形成へ ——

澤 邊 裕 子

1. はじめに

2018年（平成30年）3月、『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）』（以下、新指針とする）が文化審議会国語分科会より示された。平成12年に文化庁により示された、「日本語教育のための教員養成について」（いわゆる「平成12年教育内容」）という、日本語教員養成のための指針を新たに見直したものである。「平成12年教育内容」から18年経過し、国内外で日本語を学ぶ学習者の多様化が進むにつれ、各分野における日本語教育の必要性が高まり、日本語教育機関の教育水準の向上と専門性を有する日本語教育人材がますます求められるようになってきている。さらに、外国人の受入れを拡大する改正出入国管理法が2019年4月に施行されたことを受け、日本語教師の公的資格を創設する方針が示され、2019年4月現在、文化審議会の小委員会において議論されている途上にある。文化庁文化部国語課の「平成29年度国内の日本語教育の概要」によると、国内の日本語学習者は24万人で、増加傾向が著しい。このような背景がある一方で、日本語教師の数は約4万人であり、その内訳もボランティアや非常勤講師が9割近くを占めている。日本語教師の公的資格の創設は専門性を保証し、職業としての日本語教師のキャリア形成を目指す上で、大きな意味を持つものになることが期待される。

宮城学院女子大学の日本文学科に日本語教員養成課程が設置されたのは2006年度であり、第一期生が卒業年度を迎えてから本年度で10年の節目を迎える。養成課程の修了生は、その大部分が一般企業に勤めているが、日本語教師として国内外の日本語教育機関で活躍する者も多い。具体的には国内外の大学、高等学校、民間の日本語学校などである。本稿では、宮城学院女子大学日本文学科における日本語教員養成課程（以下、MG日本語教員養成課

程とする)のこれまでの実践を振り返り、その特徴はどのような点に見出せるかを整理する。さらに、MG日本語教員養成課程を修了し、現在大学院で日本語教育を専攻しながら、高等学校という現場で留学生に対する日本語教育に携わっている大学院生1名のライフストーリー作文(自分史的エッセイ)を紹介し、MG日本語教員養成課程の修了生の日本語教師としてのキャリア形成の過程でどのような経験がどのように意味づけられているかについて分析し、考察する。最後に、これらを踏まえてこれからMG日本語教員養成課程が目指すものについて述べていきたい。

2. MG日本語教員養成課程の実践

2.1 主専攻課程としての授業における取り組み

MG日本語教員養成課程は2006年に設置されて以来、2回のカリキュラム改訂を経て、2019年現在、2016年度に改訂されたカリキュラムに基づいて教育が行われている。日本語教員養成課程は最低取得単位数が58単位であり、新指針の「大学における45単位以上の日本語教師養成課程(主専攻)」に相当する。新指針においては、日本語教育実習が必修とされているが、MG日本語教員養成課程においては設置当初から学内と学外における2つの日本語教育実習を必修としてきた。学外での日本語教育実習は、仙台市内の日本語学校で2週間、授業見学と教壇実習を行っている。日本語学校での日本語教育実習に向けて、2年生から実習校での授業見学を取り入れ、4年次においてスムーズに実習に臨めるように準備を行っている。日本語教育実習終了後は実習の成果と課題を振り返る日本語教育実習全体報告会(他学年にも公開)を開催、日本語教育実習報告レポートをまとめた日本語教育実習報告書を作成し、後輩たちと共有できる形にしている。



写真1
日本語教育実習全体報告会

日本語教育実習は4年生の必修科目であるが、3年生の演習（ゼミ）では、国内外の日本語学習者につながる様々な実践を行っている。まず、2014年度からは、3年生の演習科目内において『外国語学習のめやす——高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』（以下、『外国語学習のめやす』とする）に着想を得た、日本語教員養成の実践を行っている。『外国語学習のめやす』は教育の理念として「他者の発見、自己の発見、つながりの実現」を、教育目標として「多様なことばと文化を学ぶことを通して、学習者の人間的成長を促し、21世紀のグローバル社会を生きる力を育てること」を掲げた外国語学習／教育の新たなスタンダードである。これらの教育理念と教育目標を持ち、さらに「総合的コミュニケーション能力の獲得」を学習目標に据える『外国語学習のめやす』は、中国語と韓国語だけでなくどの外国語教育にも応用可能な面を持つ。筆者が2013年に『外国語学習のめやす』マスター研修を受講し、修了した経緯から、日本語教育における『外国語学習のめやす』の活用を考え、日本語教員養成課程の演習科目の中で学生とともに教育実践を模索し、実践してきた。2016年度には、MG日本語教員養成課程開設10周年を記念して、「日本語教育における『外国語学習のめやす』研修会」を開催した。日本語教員養成課程で学ぶ学生と、現役の日本語教師が共に学び合う研修会となった。これら『外国語学習のめやす』に関するMG日本語教員養成課程の取り組みについては澤邊（2019）で詳しく報告している。



写真2 日本語教育における『外国語学習のめやす』研修会

2.2 カリキュラム外の課外活動

カリキュラム外の課外活動として多くの履修生が参加してきたものに、国内研修、海外研修、宮城学院高等学校の留学生への日本語サポート活動がある。

まず、国内研修は2007年度から2011年度までの5年間、愛知県にある南山大学の外国人留学生別科との連繋による協働プロジェクトワークを実施してきた。プロジェクトワークとは、学習者が自分たちで話し合って計画を立て、実際に教室の外で日本語を使ってインタビューや資料集め、情報集めなどを行い、作業の結果を持ち寄って一つの制作品（報告書、発表、ビデオなど）にまとめる学習活動（バルタン田中他,1988）のことである。1年間日本語教育関係の授業を履修した2年生または3年生が参加し、4泊5日の日程で、履修生が南山大学を訪問する形で行われた。なお、国内研修における参加者の報告は佐藤（2010）、学生たちの学びの内容については澤邊・安井（2011）を参照されたい。

次に、海外研修は2008年度から2016年度まで隔年で実施してきた課外活動である。日本語教育機関数が世界で最も多い韓国を訪問し、韓国内の日本語教育機関（大学、高校、民間教育機関、国際交流基金ソウル日本文化センター）の視察と、それらの機関で日本語を学ぶ学習者との交流、大学生との協働プロジェクトワーク（韓国文化探訪リサーチ）を実施してきた。参加者は2年生、3年生が中心であり、毎回20名前後の履修生が参加している（宮城学院女子大学2010年度、2012年度教育推進プログラム報告書）。韓国における海外研修の意義は、高校生から社会人まで、幅広い層の日本語を学ぶ人々との直接交流を通じ、海外の日本語教育事情と学習者理解が進むと同時に、



写真3
韓国研修

参加学生が自らの学習経験を振り返ったり、これからの目標を定めたりすることが可能となっている点、外側から日本を見つめる契機となっている点などが挙げられる。このような経験を通して、将来の目標として日本語教師を定める学生も少なくない。

さらに、2010年度より継続して実施している課外活動に、宮城学院高等学校の留学生への「日本語サポート」が挙げられる。同校は宮城学院女子大学に隣接した高校であり、短期と長期の留学生を受け入れている。このうち短期（6ヵ月～1年）の留学生の日本語学習をサポートする役割は、日本語教員養成課程の有志の学生たちが担っている。2年生から4年生までの10名から20名の学生たちが日本語サポート活動に携わり、チームを組んで週に6時間の日本語講座を担当している。その活動に筆者はアドバイザーとして関わっているが、活動の中心となるのは3年生であり、コースデザインとカリキュラムデザインを担っている。高校が大学に隣接しているため移動時間がほとんどかからず、大学の授業の空き時間に行えるボランティア活動となっており、多くの学生が参加し、日常的な日本語学習支援の場となっている。



写真4
日本語サポート
高校留学生が作成したカルタを
使ったカルタ大会の様子

以上述べた課外活動は、担当教員である筆者が企画、実施したり、場を提供したりしているものであるが、このような活動の他にも、履修生が主体的に学外で行っているボランティア活動もある。それらは主に外国にルーツを持つ児童生徒をサポートする活動である。仙台市内には「さっと日本語クラブ」や「外国人の子ども・サポートの会」など、外国にルーツを持つ児童生徒に対する日本語を始めとした教科学習の支援活動を活発に行っている団体がある。在学中、このようなボランティア団体に入会して日本語学習支援に

携わる学生も多い。その活動報告としては、後藤（2015）を参照されたい。

3. 日本語教師としてのアイデンティティの構築過程——修了生のストーリー

3.1 日本語教師として活躍する修了生

日本語教員養成課程を修了した者のうち、実際に職業としての「日本語教師」を目指し、その職に就く者は1割～3割である。また、本学日本文学科では国語の教員免許を取得することが可能なため、中学や高校の国語教諭として就職する者もいる。修了生の進路として最も多いのは一般企業である。これは特に本学科だけの特徴ではなく、多くの大学の日本語教員養成課程でも同じような状況であると推察する。日本語教育に関する学びの経験は様々な領域で活かされるものであり、日本語教師だけが唯一の道ではない。日本語教育を学んだ修了生が様々な領域で活躍することは、多文化共生の時代にむしろ重要な意味を持つと思われる。

ここでは、このように一般企業に多くが就職する学生が多い状況の中でも、「日本語教師になる」ことを夢として抱き続け、それを実現し、「日本語教師」としてのアイデンティティを構築し始めた修了生のキャリア形成に注目する。具体的には、MG日本語教員養成課程を修了し、2019年現在、大学院生として日本語教育を専攻しながら、高等学校で留学生対象の日本語教育に従事している大友茉那さんのストーリーを一事例として紹介し、彼女がどのような経験をどのように意味づけ、将来の自分像を描いているかという日本語教師としてのアイデンティティの構築過程について考察していきたい。

3.2 データ

2018年3月、宮城学院女子大学大学院人文科学研究科の日本語・日本文学専攻で開講している授業科目「日本語教育学演習Ⅱ」において、受講生が自らの日本語教育経験や日本語学習経験を中心としたライフストーリー作文を作成し、発表するという活動を行った。受講生は2名で、一人は留学生で日本語学習経験を持ち、もう一人は日本人学生でMG日本語教員養成課程を修了していた。日本語教師を目指すきっかけとなった過去の出来事や経験を自分の言葉で書きとめ、分析することは、過去の出来事とそれに対する自分の評価を関連付けていくことで現在の自分の立ち位置を確認し、意味づけ、

将来の自分像をイメージする点で、教師教育の上で有用であると指摘されている（横溝2006、嶋津2016、嶋津2018）。ライフストーリー作文は2回の授業を通して作成し、1回目の授業で受講生が課題として書いてきたものをもとに受講生同士、コメントし合い作文内容を推敲していった。2回目の授業では、他大学から授業見学の依頼があり、他大学の教員ゲスト2名を含めてライフストーリーの発表会を行った。発表会では、ライフストーリー作文の原稿と、パワーポイント資料が配布され、パワーポイントのプレゼンテーションソフトを使用した発表がなされた。一人当たりの発表時間は30分ほどであり、発表の後は参加者の中で質疑応答を含めた意見交換が行われた。その後、受講生2名はそれぞれ学部2年生の「日本語教育概説」という授業において、学部生に向けて同内容を発表した。本稿では、MG日本語教員養成課程の修了生のキャリア形成の一事例を考察するにあたり、2名の大学院生のうち、MG日本語教員養成課程を修了した大学院生、大友さんが大学院一年生の時に発表したライフストーリー作文をデータとする。なお、本稿においては、大友さんの許可を得て、3.3においてその全文を掲載することとした。大友さんのストーリーは、多様な修了生の中の一人の事例であるが、彼女の経験への意味づけや評価、将来の自己像が自身の選択した言葉で表現されているという点で、このデータは「日本語教師というアイデンティティの構築に影響を与えるもの」や「MG日本語教員養成課程が目指すもの」を考える上で、有用な示唆を与えてくれる。なお、ここでの「アイデンティティ」という語は、Barkhuizen（2017）による言語教師のアイデンティティ（Language Teacher Identity）の定義を参照し、「自分の経験や他者からの影響によって時とともに変容していく多層的で動態的なもの」と定義する。つまり、本稿において表される大友さんのアイデンティティはあくまでもこのライフストーリー作文が執筆され、授業で発表された2019年1月時点のものであり、現在も変容の過程にあるものであるという前提に立っている。なお、ストーリーの中の「私」とは大友さんのことである。

3.3 大友さんのストーリー：日本語教師と「私」

「日本語教育」との出会い

私が日本語教師と出会ったのは高校二年生の夏だ。オープンキャンパスで配布された、宮城学院女子大学日本文学科のパンフレットの、「取れる資格

一覧」に「日本語教師」と記されていたのがきっかけだった。恥ずかしながら、その時私は日本語教師という職業を知らなかった。見たことも聞いたこともない、未知の職業。どんな仕事かも分からないのに、途轍もなく気分が高揚したのを覚えている。

その日は帰ってすぐにインターネットを開いて、日本語教師を調べた。ネット上にはブログや実録漫画がゴロゴロと転がっていて、私はそれを貪るように読み漁った。日本語教師の魅力に引き込まれるまでは、実にあっという間だった。以来、私は日本語教師を志すようになった。

学部時代の経験

(1)日本語教育の授業

斯くして、私は日本語教師になるべく、宮城学院女子大学に入った。せっかくだから夢を見つけた場所で夢を叶えようと思って、ここに決めた。宮城学院では、一年生のうちは日本語教育の授業が無かったため、必修科目を中心に日本文学から日本文化、日本語学を満遍なく受講していたが、どの授業も面白く、それでいて為になった。自分の国のことをより一層好きだと感じるようになった。そうして色んな授業を受講しているうちに、大学二年生でようやく日本語教育の授業が始まった。待ちに待った、念願の授業だった。

日本語教育の授業では本当にいろいろなことをした。『みんなの日本語』の教科書分析、模擬授業、質的研究や異文化コミュニケーションについてもよく学んだ。特に印象に残ったのは『外国語学習のめやす』を用いて、一から授業を構築したことだ。正直な話、『外国語学習のめやす』の全てを理解することはできなかったのだが、その考え方や授業構築の仕方には非常に影響を受けた。CBI（内容重視型学習 Content-Based Instruction）やCLIL（内容言語統合型学習 Content and Language Integrated Learning）、TBLT（タスク中心指導法 Task-Based Language Teaching）に関心を寄せるようになったのも、学部の授業で『外国語学習のめやす』に触れたからである。

振り返ってみれば、いろいろな国の人たちと交流する機会も多かった。日本語学校での授業見学や教壇実習、韓国での研修旅行など、多くの学習者との交流は「日本語教師になる」という夢へのモチベーションを著しく向上させた。

(2)年少者日本語教育の現場①

大学二年生で日本語教育の授業を受講し始めたのを機に、私は日本語教育のボランティア活動を始めた。本気で日本語教師を目指すなら、より多くの経験を積んでおく必要があると考えたからだ。

そうしてお世話になったのが、「さっと日本語クラブ」という地域の日本語教室だ。「さっと日本語クラブ」は幼稚園から中学生までの年少の学習者を対象に、週に一回、土曜日の午前中に開講されていた。文化や言語、年齢、レベルの異なる十数名の学習者を、複数のスタッフで同時多発的にサポートするような形式で、その様子を見たとき、私は心底驚いた。自分がこれまで受けてきた学校教育では、同じ年頃の生徒が同じレベルの内容を同じように学習するのが普通だったからだ。それまで持っていた「教育」に対する固定概念を、見事に打ち砕かれた。まさに、目から鱗が落ちるような心地だった。

そこでは一年間、ボランティアスタッフとして活動していたが、年少者に対する日本語教育の特質や現状、課題について当事者意識を持って考えられるようになったのは、やはりここでの経験が大きい。私にとって「さっと日本語クラブ」は日本語教育の入り口ともいえる現場だった。

(3)年少者日本語教育の現場②

上記の活動と時期は少し重なるが、大学二年生の秋から、違うところでもボランティア活動を始めた。それが「外国人の子ども・サポートの会」だ。「外国人の子ども・サポートの会」での活動は現在も続いていて、もうじき四年目に突入する。

「外国人の子ども・サポートの会」は小学生から高校生の児童生徒を、サポーターが週に一回、マンツーマンで指導していくスタイルをとっていて、大勢を相手する「さっと日本語クラブ」とはそこが違った。個人指導ということもあって、学習者との距離はそれまでよりぐっと近づいたのだが、そのおかげで、年少者とのコミュニケーションが不得意な私は、随分苦しめられた。しかしその反面、「学習者一人をよく考え、指導する」ことができた良い機会でもあった。性格や環境、学習レベルにその日の気分など、いろいろな角度から学習者を観察し、その日その人にあったサポートの仕方を模索していく過程は、非常にやりがいがあった。「学習者に寄り添う」ということの重要性に、本当の意味で気付くことが出来たのもこの頃である。

このサポート活動の中では、学習者だけでなく保護者と接する機会も多かった。私はフィリピンにルーツのある小学生の女の子と、ベトナム人の中学生の男の子を担当していたのだが、いずれの母親ともよく話した。母親たちは外国で子供を育てることに対し、様々な不安を抱いているようだった。そうした母親たちの話を聞いていくうちに、私は年少者日本語教育における「外国人保護者」という存在について、深く考えるようになった。この経験から、「年少者日本語教育を発展させるためには、保護者への支援も必要不可欠である」と思うようになり、卒業論文でもこれを扱った。実際の現場での気付きが、研究に繋がったという点でも、ここでの活動は非常に有意義なものであった。

(4)進路選択の転機

大学での学びやボランティア活動から、日本語教師という職業への憧憬の念はますます大きくなっていった。しかし、その一方で「日本語教師にはなれない」という気持ちも抱くようになった。日本語教育の現場を知っていくうちに、「日本語教師は薄給でブラック」という負のイメージが、自分の中でいつしか現実味を帯びてきてしまったのだ。それは周りのゼミ生も同じようだった。「日本語教師になりたいけど、新卒でその選択はちょっとできないよね。」誰かが言った一言が、今でも忘れられない。私はいよいよ心が折れた。「日本語教師は諦めて、普通の会社に入ろう。」そう思い立ち、大学三年生の三月から同級生たちと共に就職活動を始めた。当然、全く身が入らなかった。

とはいえ、日本語教育の現場は諦めきれず、「外国人の子ども・サポートの会」での活動は続けていた。私は就職活動をしつつ、ボランティアでは今までと変わらず、学習者と一緒に勉強し、また、その母親と世間話をするという日々を送っていた。

そんなある日のことだった。突然、担当していたベトナム人の中学生の母親が言った。「毎日辛い。仕事もやらないきゃいけないのに、子供の学校にも付いていかなければならない。ほんとうに、毎日大変。」私は驚いた。彼女は普段不安こそ口にするが、このような直接的な愚痴を吐いたことは無かったからである。ずっとこんな風に思っていたのか。この時初めて、彼女の本当の気持ちに触れることができた気がした。

この言葉がずっと胸に残り、結局、また日本語教師を目指すことにした。理由はいろいろあるが、彼女の言葉で「なんとかしなきゃいけない」と思ったのが一番の決め手だった。そしていま、私は大学院に進学し、日本語教育を学び続けている。

現在と「これから」

(1)新しい日本語教育の現場

現在、私は宮城学院高等学校で、長期滞在型高校留学生（長期間滞在する高校生の留学生を便宜上このように呼んでいる）の日本語学習をサポートしている。大学院に入ると同時に、宮城学院高等学校で長期滞在型高校留学生の受入れが始まり、日本語サポートをする人材が必要になった経緯から、大学院の指導教授からアルバイトの仕事として紹介されたものである。生徒はエストニア人2名、90分の授業を週三回、放課後に行っている。1学期は漢字の授業、2学期は教科学習のサポートを担当し、二月の定期考査明けからはJLPT（日本語能力試験）の試験対策の指導も行う予定だ。

サポート開始から半年が過ぎ、もうすぐ一年が経とうとしている。これまで経験したことのない現場に、最初は戸惑うばかりであった。しかし、生徒と話したり、試行錯誤して授業を実践したりするうちに、徐々に自信がつき、今では「未熟だけど、自分は確かに日本語教師なのだ。」と思うようになった。サポートに携わる前の、つまり一年前の自分とは違う自分になっている。そんな感覚すらあった。これもひとえに、約一年間、共に授業を行ってきた生徒のおかげである。生徒の存在が、私を「先生」にしてくれたのだ。

日本語教育において、長期滞在型高校留学生に焦点をあてた研究はまだ多くない。このことを踏まえ、修士論文では、実践での気付きを基に、長期滞在型高校留学生について考察し、今後の展望について述べていきたいと考えている。

(2)私のなりたい「日本語教師」像

グローバル化が進む昨今、ニュースで連日報道されている「外国人労働者」も含め、これから日本には多くの外国人がやってくるだろうと言われている。そんな時代に日本語教師になるということを、私はいま、改めて考え

なければならない。

日本語教師の仕事は、「日本語を教えること」だけではないと思っている。日本語を習得したそのあとに「何があるのか、何ができるのか」を考えることを促し、そこに「つなげる」のが本来の日本語教師の役割なのではないだろうか。学習者を「社会」に、「人」に、「未来」に「つなげる」、そういう「つなげる」日本語教師に私はなりたい。

4. ボランティア活動への参加の経験から得られる学びと実感

大友さんのストーリーの中には以下のような、リアルな「声」が時折挿入されている。

「日本語教師になりたいけど、新卒でその選択はちょっとできないよね。」
(友人の声)

「日本語教師は諦めて、普通の会社に入ろう。」(本人の心の声)

「毎日辛い。仕事もやらなきゃいけないのに、子供の学校にも付いていかなければならない。ほんとうに、毎日大変。」(外国人保護者の声)

「なんとかしなきゃいけない」(本人の心の声)

「未熟だけれど、自分は確かに日本語教師なのだ。」(本人の心の声)

以上はストーリーの中に出てきた様々な「声」を出てきた順序に並べただけであるが、大友さんの日本語教師としてのアイデンティティ構築の過程における葛藤や決心を如実に伝えている部分であり、これらの「声」を順に追っていくと彼女が自身を日本語教師として位置づけていく過程も見えてくる。それでは、大友さんが日本語教師として自身を位置づける過程において、強く影響を与えたものは何だったのだろうか。

大友さんのストーリーからは、日本語教育関連の授業だけでなく、日本文学科の授業に意欲的に参加し、そこから多くのものを得ていった姿がうかがえる。しかし彼女の学びは学内での授業や経験だけから得られたものではなかった。むしろ、自分の意思で始めた日本語学習のボランティア活動が彼女の考え方や進路に与えた影響の方が大きいのではないと思われる。学部時代は「さっと日本語クラブ」や「外国人の子ども・サポートの会」で出会った外国にルーツを持つ子ども、そしてその保護者に向き合い、寄り添う経験が、日本語教師という夢を実現できるか悩み、葛藤する彼女の心に多大な影響を与えていた。大学院で日本語教育を専攻する決め手になったのは、外国

人保護者の切実な悩みの声を聞いたことだった。大学院生になってからのストーリー部分では、高校留学生への日本語サポートという新たな挑戦が始まり、手探りで支援の方法を模索していく彼女の奮闘りが伝わってくる。2人の高校留学生への日本語学習サポートは学部時代のボランティアとは異なり、大学院生アルバイトとして行っている仕事である。長期滞在型留学生ということで、日本語能力を伸ばしながら高校の学習カリキュラムをこなし、無事に卒業する手助けをするという大きな責任も負っている。その過程には様々な悩み、葛藤、困難が常にあるものと推察されるが、それらから逃げずに向き合い、自分の目の前にあるハードルを少しずつ乗り越えながら日本語教師というアイデンティティを構築していく姿が見えてくる。大学の学部を卒業した一年前の自分とは違う自分になっているという実感は、「未熟ながらも私は日本語教師になった」という実感であり、そこで強調されているのは「生徒」、つまり日本語を学ぶ学習者の存在である。「継続的に向き合っている学習者の存在が私を日本語教師にしてくれた」という彼女の実感、MG日本語教員養成課程を出発点とする日本語教師としてのアイデンティティ構築とキャリア形成を考える上で重要な示唆を与えてくれる。

5. つながりを創出する「日本語教育実践コミュニティ」としてのMG日本語教員養成課程

大友さんのストーリーからうかがえるように、学生が日本語学習者やその周辺にいる人々（保護者や教師、サポーター等）とつながり、葛藤ややりがいを含めた経験の場をいかに創っていけるかという点は日本語教師としてのアイデンティティ構築とキャリア形成を考える上で大きな意味を持つてくると言える。社会的役割の重要性がますます高まることが考えられる日本語教育の領域において、学外の社会、学習者とのつながり、学習者と学び合い、ともに成長し合えるような場をいかに創っていけるかは重要な課題であると認識する。そのような場の形成は短期間の日本語教育実習で可能かと言えば、必ずしもそうではないだろう。また、学生は自ら主体的にその場を探したり、作ったりできるものであり、必ずしも大学の日本語教員養成課程がその場を提供しなければならないというものでもないかもしれない。しかし、大友さんがボランティアを始めたり、高校留学生の日本語サポートを始めたりしたきっかけが、日本語教育関連の授業であったり教師の紹介であったりし

た点からも、MG日本語教員養成課程という場が、学生たちの様々な活動と社会とをつなぐ場となる可能性が十分あることがわかる。日本語教員養成課程がまず学生と日本語学習者やその周辺世界とつなげる一つの契機となること、学生が活動に参加する過程で学生同士、教員と学生同士、学びの内容を共有したり共に悩み合ったりしながら学習を深めていく、一つの「コミュニティ」となることが目指される。

大友さんはストーリーの終結部で、彼女が抱く「なりたい日本語教師像」について、学習者を「社会」に、「人」に、「未来」に「つなげる」教師になりたいと書いた。このような理想像はこれまでの彼女の様々な「つながり」の経験が重要なものと意味づけられた結果、生み出されたものであろう。MG日本語教員養成課程はこのような、様々な学生や修了生たちの日本語教育に関係する「つながり」の経験、日本語教育の目的や価値観を共有し、学生たちの新たな主体的な活動経験を生み出す「コミュニティ」になることを目指したい。それはいわばつながりを創出する「日本語教育実践コミュニティ」である。大友さんの「日本語教師と『私』」のストーリーの共有は、その一つの試みになると考える。

謝辞

本稿を執筆するにあたり、貴重なストーリーを提供してくださった、大友茉那さんに深く感謝申し上げます。

【参考文献】

- 公益財団法人国際文化フォーラム（2012）『外国語学習のめやす——高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』ココ出版
- 後藤詩織（2015）「子どものための日本語講座「さっと日本語クラブ」における低学年児童対象のアクティビティについて」『日本文学ノート』50号、pp.23-42.
- 佐藤菜摘（2010）「『日本語』で通じ合った5日間——日本語教育演習 名古屋研修旅行に参加して——」『日本文学ノート』45号、pp.19-24.
- 澤邊裕子（2019）「日本語教員養成と『めやす』」田原憲和（編著）『他者とつながる外国語学習をめざして——「外国語学習のめやす」の導入と活用』三修社、pp.296-313.

- 澤邊裕子・安井朱美（2011）「外国人留学生と日本人学生間における協働プロジェクトワーク——4年間の実践を踏まえての今後の課題——」『日本文学ノート』46号、pp.12-32.
- 嶋津百代（2016）「日本語「ノンネイティブ」教師の専門性とアイデンティティに関する一考察」『関西大学外国語学部紀要』14、pp.33-46.
- 嶋津百代（2018）「日本語教育・教師教育において「語ること」の意味と意義——対話にナラティブの可能性を求めて」『言語文化教育研究』16、pp.55-62.
- バルタン田中幸子・猪先保子・工藤節子（1988）『コミュニケーション重視の学習活動Ⅰ プロジェクトワーク』凡人社
- 文化審議会国語分科会（2018）「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」
- 横溝紳一郎（2006）「日本語教師養成・研修における「教師のライフヒストリー研究」の可能性の探求」春原憲一郎・横溝紳一郎（編）『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社、pp.158-179.
- Barkhuizen, G. (2017) Language Teacher Identity Research: An Introduction. In G. Barkhuizen (Ed) *Reflections on Language Teacher Identity Research*. (pp.1-11) New York: Routledge/Taylor & Francis.

【参考URL】

外国人の子ども・サポートの会

<https://kodomosupport.jimdo.com/>

さっと日本語クラブ

<http://int.sentia-sendai.jp/j/download/life/sat-j.pdf>

文化庁文化部国語課（2017）「国内の日本語教育の概要」

http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h29/pdf/r1396874_01.pdf

宮城学院女子大学日本文学科2010年度教育推進プロジェクト報告書

「日本と世界をつなぐ日本語教員プロジェクト」

<http://www.mgu.ac.jp/main/educations/document/2010/2011suishin02a.pdf>

宮城学院女子大学日本文学科2012年度教育推進プロジェクト報告書

「海外日本語教育研修を通した教員養成プロジェクト」

<http://www.mgu.ac.jp/main/educations/document/2012/2012suishin03.pdf>

（報告）宮城学院女子大学における日本語教員養成課程の10年を振り返る——日本語教師としてのアイデンティティの構築と「日本語教育実践コミュニケーション」の形成へ——